

## ¿QUÉ SIGNIFICA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA?\*

MARISA MEZA\*\*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

mmeza@uc.cl

RESUMEN: Algunos miembros de la sociedad se sienten satisfechos con una buena organización de la dimensión jurídico-institucional de un régimen democrático, lo que se denomina democracia formal, sin embargo, en opinión de muchos, la democracia exige también una dimensión sociopolítica y cultural, con una opinión pública fuerte, libre, plural y crítica, y una ciudadanía activa e informada. Esta línea de pensamiento culmina en la idea de que no hay democracia sin demócratas. Bajo este punto de vista la educación y el sistema educativo comienza a jugar un rol central en el desarrollo y mantenimiento de la democracia, pero ¿qué caracteriza una educación democrática? ¿Cuáles son sus principios y lineamientos más propios? ¿En qué se distingue de la socialización política? Estas son las preguntas centrales a las que se desea responder recurriendo fundamentalmente a John Dewey y Amy Gutmann.

Palabras clave: *Educación, Democracia, Educación democrática, Socialización política*

### WHAT DOES DEMOCRATIC EDUCATION MEAN?

ABSTRACT: Some members of society feel satisfied with a good organization of the juridical-institutional dimension of a democratic regime, which is also called a formal democracy. However, in the opinion of many, democracy also demands a socio-political and cultural dimension, with a strong, free, plural and critic public opinion and active and informed citizens. This line of thinking concludes in the idea that there is no democracy without democrats. Considering this point of view, education and educational systems play a central role in the development and preservation of democracy. But what characterizes a democratic education? Which are its principles and guidelines? In what is different of political socialization? These are central questions that we want to answer resorting mainly to John Dewey and Amy Gutmann.

Keywords: *Education, democracy, democratic education, political socialization*

\* El presente artículo forma parte de la tesis doctoral de la autora y de la investigación "Educación moral democrática en la formación inicial de profesores de Educación Básica. ¿Qué condiciones y medios utilizan las instituciones formadoras para desarrollar capacidades moral democráticas en futuros profesores?", financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 11121407. Trabajo recibido el 12.01.2013 y aceptado el 09.08.2013

\*\* Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

La democracia exige una dimensión sociopolítica y cultural que trascienda la así llamada democracia formal, pues requiere de una opinión pública fuerte, libre, plural y crítica, y de una ciudadanía activa e informada. Esta línea de pensamiento culmina en la convicción de que la democracia se sostiene en los demócratas. Una democracia meramente jurídico-institucional no logra encarnar realmente los valores básicos de libertad e igualdad,<sup>1</sup> porque sin la dimensión sociopolítica y cultural no se puede garantizar la legitimación y el control del poder político por parte de una ciudadanía soberana y libre constituida por iguales. Como dice Rubio, una ‘democracia’ meramente formal puede convertir a los ciudadanos en meros clientes.<sup>2</sup> Lo que constituye una forma de desigualdad entre los ciudadanos.

Existen a su vez otras concepciones de la democracia política que en sí mismas integran ambas dimensiones. Es el caso de la propuesta de Carlos Ruiz cuando afirma: “entiendo aquí por democracia política un sistema político caracterizado por la vigencia de un Estado de Derecho, las libertades civiles y políticas básicas (conciencia, expresión, asociación, etc.) separación de los poderes del Estado, autoridades (representativas) responsables y elegidas por sufragio universal en función del principio de soberanía popular, respecto a los derechos de las minorías y alternancia en el poder, derechos de ciudadanía no restringidos por criterios de clase, raza, cultura, sexo, etc.”<sup>3</sup> Es claro que en la misma concepción de democracia política las dimensiones de una democracia formal y una cultura democrática no se encuentran escindidas, pues una democracia con estas características sería impensable sin un sostén cultural, vivo de personas que sustentan tal proyecto. Desde esta perspectiva, la falta de una cultura o *ethos* democrático sería el gran adversario de la democracia.<sup>4</sup> Sin una ciudadanía plenamente asumida, el régimen democrático no podría realizar ninguna concepción igualitaria de la justicia política, pero tampoco una de las virtudes más apreciadas de los regímenes políticos: la estabilidad en los cambios. Y como el ciudadano no nace, sino que se hace, la educación de la ciudadanía es (o debería ser) central en las democracias reales.

---

<sup>1</sup> Ronald Dworkin desarrolla la idea de una “búsqueda de la mejor interpretación de valores comunes” en *El dominio de la vida*, donde aborda la controversia entre los movimientos *pro Choice* y *pro Life* sobre el derecho constitucional a abortar de las mujeres estadounidenses, que en su opinión está desgarrando al país. Argumenta que mientras la controversia se plantea en términos de derechos, como un conflicto de prioridades entre el derecho del feto a la vida y el derecho de la madre al control de su propio cuerpo, es completamente irresoluble. Para abandonar este callejón sin salida, sería necesario encontrar un punto común de referencia, que interpele a ambos bandos. Dworkin propone a tal efecto uno de los valores básicos que comparten los ciudadanos de un Estado constitucional democrático: el respeto a las personas. Concentrando la atención en este valor, la controversia podría convertirse en una disputa acerca de la mejor forma de interpretarlo en este caso particular.

<sup>2</sup> RUBIO, José. *Educación Moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta, 1996, pp. 247-248.

<sup>3</sup> RUIZ, Carlos. Notas sobre teoría de la democracia y proyectos educacionales en Chile. *En*: RUIZ, Carlos y ALVAYAY, Rodrigo (ed.). *Democracia y Participación*. Santiago de Chile: CERC, 1988, p. 268.

<sup>4</sup> Véase al respecto las interesantes reflexiones de Albrecht Wellmer en “Menschenrechte und Demokratie”. En este ensayo, Wellmer reconoce la imposibilidad de trascender en el proceso legislativo el momento decisionista que enfatizaba Carl Schmitt y critica la pretensión habermasiana de una deliberación política que subordina completamente la voluntad a la razón mediante la institucionalización de la razón comunicativa, pero escapa a la ruda política del equilibrio de poderes argumentando que el debate democrático no descansa tanto en principios pragmático-trascendentales de la comunicación cuanto en un *ethos* democrático que debe fomentarse si se desea evitar que las instituciones democrático-formales no sean más que la delgada y suave cáscara bajo la cual se ocultan relaciones irreductibles de fuerza.

Supongamos que la democracia se conciba ante todo como un procedimiento óptimo de selección de los más capacitados para asumir la conducción política de un pueblo, que legitima a los líderes políticos de modo que se convierten en una autoridad. Y supongamos, en segundo lugar, que se conciba al parlamento como el espacio principal del debate público, donde se revisa las políticas fiscales y se puede remover a los líderes en caso de un quiebre radical de confianza. Concebida de este modo político formal, sin hacer referencia a los valores morales fundamentales de igualdad y libertad ni a los valores epistémico-procedimentales de veracidad, justificación y actitud crítica, la democracia sería compatible con un sistema educativo destinado a formar dos castas de ciudadanos: una de gobernantes y otra de gobernados. Habría dos tipos de escuela con propósitos diversos, dados de antemano. El primero formaría líderes con suficiente poder de seducción como para gestionar eficazmente el consentimiento de la población. El segundo la capacitaría laboralmente, para proveer al país de la mano de obra necesaria para desarrollarse y crecer. Difícilmente le daríamos el nombre de democracia en sentido pleno y no restringido a un sistema como el así descrito. Pues exigimos de la democracia que encarne los valores de igualdad y libertad, lo que no resulta posible sin la construcción de una ciudadanía conformada por iguales con iguales libertades. A la luz de estos valores, una educación de castas se vuelve insostenible.<sup>5</sup>

Asumiendo entonces el necesario vínculo entre educación y democracia, ¿en qué consiste la educación democrática? ¿Cuáles son sus principios y lineamientos de acción? ¿En qué se diferencia de la educación democrática de la socialización política? Estas son las fundamentales interrogantes respecto a lo que se reflexionará en el siguiente artículo.

## 2. RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

El vínculo entre la democracia tomada en serio y la educación es, pues, muy estrecho. En un contexto en que no hay reconocimiento general de fuentes trascendentes de sentido (metafísicas o históricas), ni de líderes que pretenden captar el mensaje de lo ‘superior’, donde, por consiguiente, cobra vida una diversidad creciente de opiniones y perspectivas, y se asientan los valores de igualdad y libertad (pues sin referencias trascendentes es difícil justificarles la desigualdad de derechos y oportunidades a los desfavorecidos), —las personas mismas pasan a ser la última instancia de legitimación y control de la autoridad política y la escuela la principal responsable de prepararlas para que puedan cumplir ese rol. La vida democrática requiere de la madurez individual (autonomía) y de la madurez cívica (participación) de los sujetos. Las dos se complementan, por lo que la educación cívica va de la mano de la educación moral.<sup>6</sup> Niños y jóvenes deben

<sup>5</sup> Esta distinción se corresponde más o menos con la que hace Dworkin entre la concepción constitucional y la concepción mayoritarista de la democracia. La correspondencia es parcial porque lo que he llamado la democracia tomada en serio comparte el objetivo definitorio de la democracia según la concepción constitucional, pero no implica necesariamente un control de constitucionalidad de las leyes en organismos colegiados (tribunales) que no son de representación popular. El objetivo definitorio de la concepción constitucional de la democracia es “que las decisiones colectivas sean tomadas por instituciones políticas cuya estructura, composición y prácticas traten a todos los miembros de la comunidad como individuos, con igual consideración y respeto”. DWORKIN, Richard. “La lectura moral y la premisa mayoritarista”. *En*: HONGJU, Harold y SLYE, Ronald (comp.). *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa, 2004, pp. 101-140.

<sup>6</sup> KOHLBERG, Lawrence, & TURIEL, Elliot. *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*. *En*: PORTELE, Gerhard (ed.). *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, 1978, pp. 13-80.

aprender a encontrar su propio camino en un mundo que les ofrece variados modelos de vida y a entenderse con los que toman caminos diferentes. Y la escuela debería ser el lugar en que los individuos se encuentran con pares y con adultos diferentes a los de su entorno más cercano (al menos idealmente).

Pero no todos sostienen este punto de vista. Algunos piensan que las escuelas no hacen sino reproducir lo que ocurre en su entorno socio cultural y en este sentido, resultaría casi imposible conjugar en una sola frase educación y democracia como dice Berstein.<sup>7</sup> A mi juicio, las escuelas, en su mayoría, funcionan como instancias reproductoras, pero, pese a ello, poseen en sí mismas la posibilidad de no serlo, dependiendo de cuán concientes se realicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, del modo específico en que se trabajen los contenidos escolares, se estructure su convivencia y se eduque en la civilidad.

La relación entre educación y democracia puede pensarse además desde diversas perspectivas y niveles. Asumiendo la perspectiva de una democracia tomada en serio, voy a determinar algunos niveles desde los que puede tratarse la relación entre educación y democracia. El primer nivel de relación es el nivel macro. En él en base al derecho de igualdad, se garantiza la cobertura educacional de todos los miembros de la comunidad (e idealmente la calidad de los aprendizajes). Es la relación entre la educación y el Estado democrático. El segundo nivel posible de relación se basa en el derecho a la participación en la toma de decisiones, en este caso es la relación entre los sujetos y la institución que educa. El tercer nivel de relación se vincula con el derecho a ser incluido en la comunidad en todos los ámbitos, es el nivel de relación entre los sujetos y la comunidad educativa. El último nivel se refiere a la relación entre los estudiantes y los docentes, es el nivel individual en que deben respetarse los valores de libertad e igualdad y desarrollar especialmente los valores epistémicos de veracidad, justificación y actitud crítica. En lo que viene, voy a ocuparme de la reflexión en torno a todos los niveles, pero con especial énfasis en el segundo y tercero.

### 3. OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Si asumimos que la democracia tomada en serio exige una educación que forme ciudadanos capaces de estabilizarla y perpetuarla, el siguiente paso es definir en qué consiste. John Dewey, padre de la idea de educación democrática, afirma en *Democracia y Educación* que en una democracia<sup>8</sup> la educación debe cumplir dos requisitos fundamentales.<sup>9</sup> Primero, debe fomentar en los individuos un interés personal en las relaciones sociales y en el control social. Segundo,

---

<sup>7</sup> BERNSTEIN, Basil. Observaciones en torno a educación y democracia. En: RUIZ, Carlos y ALVAYAY, Rodrigo (comp.). *Democracia y Participación*. Santiago de Chile: CERC, 1988, p. 199.

<sup>8</sup> Dewey caracteriza una sociedad democrática como aquella que “facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.” DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1998, p. 91.

<sup>9</sup> Quizá el respeto que sentía Dewey por la diversidad y la consciencia que tenía de la gran variedad de escuelas, personas, actores e intereses existentes lo llevó a plantear las características de la educación democrática en términos de requerimientos básicos. Los requerimientos establecen estándares mínimos que todas las escuelas democráticas debieran satisfacer, pero al mismo tiempo dejan abierta la posibilidad de interpretaciones, aplicaciones e intervenciones diversas.

debe formar hábitos espirituales que hagan posible la realización de cambios sociales sin producir desorden.<sup>10</sup>

Cuando hoy en día se habla de una educación democrática, se piensa en tres grandes propósitos que se desprenden de estos requisitos: 1) generar un interés personal por parte de los estudiantes en las relaciones sociales para que deseen alcanzar metas comunes superando diferencias de diversa índole, 2) levantar y mantener un control social basado en la persecución y el logro de tales metas y 3) desarrollar las habilidades intelectuales, morales y prácticas necesarias para llegar a acuerdos mediante procedimientos racionales sobre la base del respeto a las personas.

Así, pues, la educación democrática que incorpora los valores morales básicos de igualdad y libertad tiene como núcleos centrales: intereses compartidos, libertad en la interacción (de todos y todas) y participación social. Desde el punto de vista actitudinal, los valores epistémicos que como mínimo se requieren para la viabilidad práctica de una educación democrática son veracidad, en el sentido de honestidad intelectual y disposición a reconocer errores; justificación, como capacidad de argumentar y contra-argumentar en un diálogo racional pacífico, renunciando a la violencia como método de resolución de conflictos; y actitud crítica, entendida como el mantenerse atento a los procesos, los procedimientos y sus consecuencias, y el guardar consciencia de ellos en vistas a proteger los valores básicos comunes de igualdad y libertad, y garantizar la realización de intereses y el logro de metas comunes.

En las escuelas democráticas, se aprende (o debe aprenderse), como contenido conceptual explícito, en qué consiste la democracia en términos políticos, qué forma de democracia es la que hay en el país en que se vive, cuáles son las formas específicas de organización y legitimación del poder en democracia, etc. También se aprende (o debe aprenderse) cuáles son las condiciones de las que depende la democracia o, lo que es igual, los fundamentos de la forma democrática de vida. Por lo general, esto último se aprende de manera menos explícita, menos consciente y muchas veces menos intencionada. Probablemente, al menos por dos razones. La primera es que se intenta enseñar en las escuelas la 'forma de vida democrática' justamente como forma de vida, como modo de resolver tensiones, conflictos, de constituir equipos, legitimar decisiones, etc. La forma democrática de vida es el piso de las relaciones y se vuelve poco sobre ella, ni se tematiza ni convierte en objeto de discusión explícita. En segundo lugar, las instituciones educativas están conformadas por un gran número de actores con alto porcentaje de movilidad (cambios de escuela por cambio de residencia, cambios de profesores y profesoras, de dirección, etc.), lo que hace difícil comunicar a los nuevos la razón de las decisiones fundamentales y el modo en que se tomaron sin agotar a los antiguos con el tema. La tendencia es a dar por consabida la forma de vida democrática por la que se ha optado y a operar en base a ella sin la alerta que se requeriría sobre las razones que la sustentan. Según Beane, justamente estas condiciones y su expresión en el ámbito educativo debiesen ser preocupación central de las escuelas democráticas porque, para que las personas alcancen y mantengan una forma de vida democrática, han de tener oportunidades de aprender lo que esta forma de vida significa y cómo se puede practicar en concreto y activamente.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> DEWEY, John. *op cit.*, p. 91.

<sup>11</sup> APPLE, Michael, & BEANE, James. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997, p. 21.

Entre las condiciones para hacer la experiencia de una forma de vida democrática en las escuelas, Beane nombra las siguientes:

1. Libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, para que las personas estén informadas al máximo.
2. Fe en la capacidad individual y colectiva de crear posibilidades de resolver problemas
3. Uso de la reflexión crítica y del análisis para valorar ideas, problemas y políticas
4. Preocupación por el bienestar de otros y por el bien común
5. Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías
6. Comprensión de que la democracia no es tanto un 'ideal' que se debe perseguir, como un conjunto 'idealizado' de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. Organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.<sup>12</sup>

Una escuela que respete estas condiciones dota a los estudiantes con las cualidades que según John Dewey deben caracterizar la educación en una sociedad democrática: interés común, capacidad crítica para ejercer control social y desarrollo de habilidades para llevar a cabo metas colectivas. El único factor que Dewey no señala explícitamente es el respeto a las minorías. Sin embargo, es una consecuencia práctica importante del seguimiento del principio de igualdad y, por ende, del respeto a cada persona.

#### 4. ARGUMENTOS PARA DEMOCRATIZAR LA ESCUELA

Los principales argumentos para democratizar la escuela son cuatro. Las diferencias entre ellos son más bien de énfasis en una visión de la democracia, unos más completos que otros, pero ninguno de ellos contradice o se opone a alguno de los argumentos. Acabamos de ver el primero: que no hay democracia sin demócratas y que los demócratas no nacen sino que se hacen, se forman.

El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, sostiene que ni las democracias ni menos los demócratas surgen por casualidad, que son producto de luchas y conquistas intencionadas y que, las escuelas y liceos son lugares privilegiados en cuanto a posibilidades de intervención intencionada en la mentalidad y formas de relación entre las personas, lo que exige su democratización. Desde este punto de vista, la escuela se diferencia por su carácter intencionado e intencionable a determinadas metas sociales consideradas valiosas, que la hace muy diferente del grupo de amigos, del equipo de juegos del barrio, de la familia, etc.

---

<sup>12</sup> *Ibid.*

El tercer argumento considera las escuelas y liceos como lugares privilegiados de educación ciudadana por tres razones. En primer lugar, porque es donde más tiempo pasan niños y jóvenes entre las edades definitivas de los 6 hasta los 18 años. En segundo lugar, porque es donde niños y jóvenes se encuentran con personas diversas en edad e intereses con las que no tienen ni la cohesión afectiva ni la motivacional de las familias. En tercer lugar, porque las instituciones educativas primarias y secundarias pueden ser vistas como *comunidades en miniatura* o, como dijo Dewey, como *sociedades embrionales*, puesto que necesitan metas y acuerdos comunes dada la diversidad de perspectivas y la facilidad con que pueden producirse conflictos de intereses entre sus miembros.<sup>13</sup>

Por último, un argumento fuerte que sostiene que es un deber moral de la sociedad formar a las futuras generaciones en los valores y modos de vida y gobierno que considera mejores para la vida social, lo que implica hacer de niños y jóvenes miembros participativos y no pasivos de la comunidad política, que jueguen un rol en el espacio público.

Dado el carácter complementario de cada uno de los argumentos, es difícil excluir o adherir sólo a alguno. Quizás, el más problemático sea el último, por el hecho de plantear como un deber moral la democratización de las escuelas y liceos, pues ello también podría entenderse de un modo estrictamente instrumental, orientado a la sustentación y estabilidad de la democracia y no necesariamente reconocer en él una matriz moral.

## 5. LÍNEAS DE TRABAJO Y PRINCIPIOS NORMATIVOS GENERALES DE ACCIÓN

Partiendo de la base de que asumimos la necesidad de incorporar en la educación los requerimientos de una sociedad democrática, la pregunta siguiente es dónde concentrar los esfuerzos para dar vida a la democracia en las escuelas y en los liceos. Se señala, por lo general, dos líneas de trabajo. Una consiste en crear las estructuras, procedimientos y normativas necesarias para configurar una forma de vida democrática en la escuela; la otra en diseñar un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes.<sup>14</sup>

Desde la perspectiva de la primera línea de trabajo, la *creación de estructuras, procedimientos y normativas democráticas* en las escuelas y liceos, destacan cuatro principios normativos generales que derivan de los valores básicos de igualdad y libertad y de los valores epistémico-procedimentales de veracidad, justificación y pensamiento crítico. Dado que el consentimiento de las personas gobernadas es un aspecto central en toda democracia, el primer principio normativo general es

<sup>13</sup> Línea que sigue en parte el currículum nacional en la definición del Consejo de curso, el cual se define como “un tiempo y un lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento aludidas. Se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extra – escolares, que beneficien el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas. Entre ellas, las de: trabajar en forma cooperativa en proyectos propios y de servicio a otros, hacerse responsable, como miembro del grupo, de acciones y decisiones tomadas en conjunto; aprender a reconocer, analizar y tratar prácticas y conductas discriminatorias en forma acorde con el valor del respeto por el otro; manejar conflictos en forma constructiva y alcanzar acuerdos; participar efectivamente como ciudadanos responsables en una sociedad democrática” MINEDUC, *Curriculum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*:2005. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, p. 26.

<sup>14</sup> APPLE, Michael, & BEANE, James. *op cit.*, p. 24.

que todos los afectados por las decisiones de la escuela, incluidos los asuntos de gobierno y las políticas del establecimiento, tienen derecho a participar en la toma de decisiones: estudiantes, padres-madres y apoderados, profesores(as), directivos, funcionarios(as), diversos miembros de la comunidad escolar, comités escolares, consejos escolares, etc. El segundo principio es que los que participan en la toma de decisiones, en los casos en que se requiere de representantes, deben tomar en cuenta la representatividad efectiva de la diversidad existente en la comunidad: diversidad étnica, cultural, de género, de nivel económico, de aspiraciones y capacidades.<sup>15</sup> El tercer principio es que ninguna estructura, procedimiento o normativa debe perder de vista los fines compartidos que se expresan en el Proyecto Educativo Institucional construido por todos. El cuarto principio es que los creadores de estructuras, procedimientos y normativas deben procurar que las experiencias democráticas sean vividas por toda la comunidad. Para ello deben tener especialmente en cuenta la facilidad con que las fuentes de desigualdad existentes fuera de la escuela se manifiestan en ella, advertir los prejuicios que operan en los actores y tratarlos de alguna manera.

Desde la perspectiva de la línea de trabajo que consiste en *crear un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes*, destacan otros seis principios normativos generales. En primer lugar, se debe permitir la participación democrática en la toma de decisiones sobre priorizaciones del currículum y especialmente sobre los métodos para trabajar aquellos contenidos que pueden producir experiencias más significativas de cooperación y colaboración en torno a metas comunes. Esto implica que deben integrarse las preguntas y preocupaciones de los jóvenes de un modo que posibilite la superación de la actitud de *consumidores de conocimiento* para convertirse en *fabricantes de significado*.<sup>16</sup> En segundo lugar, debe procurarse que las experiencias y contenidos del currículum se vinculen con la comunidad que rodea la escuela. En tercer lugar, se debe prestar atención al currículum oculto en la elección de metodologías y estrategias didácticas. En cuarto lugar, el currículum debe contener una diversidad de puntos de vista sobre los mismos asuntos y se debe lograr que los alumnos escuchen con respeto opiniones divergentes. En quinto lugar, respecto a la didáctica del contenido, cuatro preguntas deben plantearse recurrentemente, como proponen Apple y Beane: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo habrá dicho? ¿Por qué deberíamos creerlo o qué lo justifica? Y, por último, ¿quién se beneficia de que lo creamos y nos guíemos por ello?<sup>17</sup> En sexto lugar, debe imperar la perspectiva de que ningún individuo o grupo puede reclamar exclusividad respecto a un conocimiento o significado.

## 6. EL ESPÍRITU DE LOS PRINCIPIOS

La escuela o liceo que aspira a producir vivencias democráticas se caracteriza por el compromiso de todos los actores involucrados con los diez principios de acción recién presentados, en relación a las dos líneas de trabajo descritas. Sin embargo, el concepto de educación democrática, al igual que el concepto de democracia, ha sido interpretado de diversas maneras, lo que introduce cierta ambigüedad. Por más que los principios normativos generales de acción institucional y

---

<sup>15</sup> APPLE, Michael, & BEANE, James. *op cit.*, p. 26.

<sup>16</sup> APPLE, Michael, & BEANE, James. *op cit.*, p. 34.

<sup>17</sup> APPLE, Michael, & BEANE, James. *op cit.*, p. 31.

curricular, los propósitos, criterios de justificación de medidas pedagógicas y métodos de enseñanza y aprendizaje sean comunes a las escuelas democráticas, el concepto varía según el sentido y la jerarquía que se atribuye a sus valores básicos. En todo caso, la diversidad de interpretaciones cede el puesto a la confusión cuando se identifica escuelas como democráticas sin traer a colación estos valores. Por ejemplo, muchas personas confunden las llamadas escuelas progresistas y las escuelas democráticas. Observan en un establecimiento ciertas prácticas y lineamientos generales que se encuentran a menudo en escuelas Waldorf, Montessori o Humanistas, con currículos centrados en la persona, metodología *high scope*, etc., y concluyen que están en una escuela democrática. Para hacer la distinción, es necesario tener presente el espíritu (los valores básicos) de la educación democrática y observar ante todo los propósitos del establecimiento, la justificación de las medidas pedagógicas y los procedimientos empleados.

El propósito de una escuela democrática va mucho más allá de mejorar el clima escolar y fortalecer la autoestima, la autonomía o las potencialidades de los alumnos. Consiste en disminuir las desigualdades sociales que se manifiestan en ella, suprimiendo las condiciones que las crean. La justificación de medidas pedagógicas apunta siempre al logro de mayor justicia y de un acceso más equitativo a los bienes culturales. Por ejemplo, según diversas investigaciones, el agrupamiento heterogéneo en la sala de clases puede contribuir al mejoramiento del rendimiento académico y al desarrollo de habilidades sociales de trato. Las escuelas democráticas toman en cuenta estos datos, pero la cuestión decisiva a la hora de justificar tal práctica es la medida en que contribuye a dar acceso equitativo a los bienes culturales.<sup>18</sup> En cuanto a los procedimientos y la justificación de metas comunes y autoridad, éstos deben hacer posible que cualquier miembro de la comunidad educativa esté en condiciones de decir “las prácticas educativas, las políticas y las autoridades de nuestra escuela son las que colectiva y conscientemente hemos acordado”. En otras palabras, lo que está en juego es la reproducción consciente de lo que ocurre en el presente y en el futuro de la escuela o liceo bajo la determinación colectiva.<sup>19</sup>

## 7. VARIANTES DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Las escuelas democráticas se distinguen entre sí según la interpretación y ponderación que hacen de los valores básicos. Una escuela que ponga especial énfasis en la igualdad o que considere las desigualdades como fuente central de conflictos, dará prioridad a la participación de todos y todas, y se asegurará de que los grupos de interés estén representados en la toma de decisiones, fomentará la toma de consciencia de la diversidad existente en los grupos y dedicará mayor tiempo a planear estrategias de integración de los actores y de fortalecimiento de su autoestima. Es lo que intenta hacer el Programa de formación de profesores STEP<sup>20</sup> de la Universidad de Stanford, que tiene el propósito declarado de formar profesores democráticos para responder al desafío que representan en California escuelas con un número considerable de hijos de hispanohablantes que sufren discriminación y no son vistos como iguales en la sociedad. La equidad en el acceso a los

<sup>18</sup> APPLE, Michael, & BEANE, James. *op cit.*, p.28.

<sup>19</sup> GUTMANN, Amy. “Educación democrática”. *En*: ROSENBAUM, Nancy (dir.). *El liberalismo y la vida moral*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, p. 87.

<sup>20</sup> STEP Stanford Teacher Education Program.

aprendizajes en contextos heterogéneos y la igualdad de oportunidades para niños y niñas de diversos grupos, son los objetivos centrales de la formación de estos profesores.<sup>21</sup>

Una escuela que enfatice la libertad, ya sea porque estima que la libertad tiene prioridad sobre la igualdad, o porque cree que beneficia más a la democracia, o porque la ve como el problema mayor que debe enfrentar la escuela, etc., pondrá en el centro de sus preocupaciones valores y virtudes liberales como la veracidad, la no violencia, la tolerancia religiosa, el respeto mutuo entre los que tienen diferencias razonables de opinión, la capacidad de deliberar y, por ende, de participar en la reproducción social consciente. Es la línea en que se encuentra Amy Gutmann, quien llama especialmente la atención sobre la importancia de las libertades individuales y colectivas para la autodeterminación.

Desde esta perspectiva, una sociedad democrática es aquella que se reproduce conscientemente gracias a la participación de todos sus miembros. Una educación coherente con esta visión debe elevar el nivel de reflexión prudencial de los estudiantes, cultivando las cualidades de carácter y las habilidades intelectuales necesarias para escoger racionalmente entre modos de vida diversos. Cruciales en este proceso serían la ausencia de represión y discriminación. No se debería restringir la reflexión racional sobre modos de vida diferentes ni discriminar *a priori* ningún tipo de vida. La no discriminación viene a ser la dimensión distributiva del principio de no represión, que opera a nivel individual.<sup>22</sup> Además, con el apoyo de los gobiernos, profesores y profesoras deberían hacer de los estudiantes ciudadanos que puedan participar en la deliberación política. La capacitación consistiría en habituarlos a justificar sus compromisos personales y sus convicciones sociales y políticas, y a revisarlas o abandonarlas cuando no pasen la prueba. En relación con este objetivo, los principios de no discriminación y no represión no serían meramente negativos. Serían también criterios positivos de legitimación de autoridades de las que se exige ante todo que sean capaces de guiar procesos públicos de deliberación y toma de decisiones.<sup>23</sup>

Según Gutmann, la característica distintiva de la educación democrática que enfatiza la libertad es una disposición positiva a aceptar las tensiones entre la autodeterminación individual y la autodeterminación colectiva que se basa en principios y no es simplemente pragmática. Tales principios son la valoración de la diversidad y de la coexistencia aunque existan diferencias irreconciliables. Lo peor sería negar los desacuerdos o querer alcanzar acuerdos de manera superficial y ficticia.<sup>24</sup> El que asume radicalmente la diversidad debe estar dispuesto a tolerar los desacuerdos en las relaciones. Hacer esto sin renunciar a la participación en procesos colectivos de deliberación y toma de decisiones, colabora a la construcción de una comunidad en que sus miembros ni se amalgaman con los otros ni se encierran en sí mismos.

---

<sup>21</sup> Cfr. <http://www.stanford.edu> o los siguientes artículos: COHEN, Elizabeth, & LOTAN, Rachel. "Equity in Heterogeneous Classrooms", en: Banks, J. Handbook of Research on Multicultural Education, California: Jossey-Bass 2004, pp. 736-750; COHEN, Elizabeth, & LOTAN, Rachel. "Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom", en: *American Educational Research Journal*, vol. 32, N°1, 1995, pp. 99-120; LOTAN, Rachel. "Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms", en: *Theory into Practice*, vol. 5, N° 1, 2006, pp. 32-39.

<sup>22</sup> GUTMANN, Amy. Op cit., p. 87.

<sup>23</sup> GUTMANN, Amy, op cit., p. 95.

<sup>24</sup> GUTMANN, Amy, op cit., p. 96.

## 8. EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Estas y otras interpretaciones de lo que debiera ser una educación democrática convergen, en todo caso, en los principios normativos generales de acción institucional y curricular, y en los criterios de justificación de medidas pedagógicas y de legitimación de la autoridad que derivan de los objetivos fundamentales de la educación democrática. Estos principios y criterios no sólo permiten diferenciar la educación democrática de la llamada educación progresista, sino también de la socialización política. Hacer esta distinción es importante para evitar ambigüedades y confusiones.

Los términos en que Amy Gutmann define el objetivo fundamental de la educación democrática son útiles para esclarecer la distinción. El objetivo fundamental de la educación democrática es la reproducción social consciente; el de la socialización política, en cambio, la reproducción social inconsciente.<sup>25</sup> La educación democrática no pretende simplemente “transmitir los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento a los ciudadanos.”<sup>26</sup> La transmisión de valores a las nuevas generaciones sin reflexión es un distintivo de la educación conservadora. La educación democrática desea formar ciudadanos que participen conscientemente en la construcción de su historia y su futuro.

Podría objetarse que la educación democrática también es conservadora, puesto que acentúa la necesidad de inculcar en los futuros ciudadanos las virtudes éticas y dianoéticas que requiere, para ser estable,—la democracia tomada en serio. Ciertamente, como toda educación, también transmite a las nuevas generaciones lo que le parece valioso a la generación adulta. Pero su relación con el pasado es distinta. No presenta lo valioso como una verdad revelada a los antepasados a la que hay que rendir culto, sino como una opinión que debe ser criticada, mejorada, superada. Y con los hábitos (virtudes) que inculca no pretende encerrar a los estudiantes dentro los límites de las costumbres establecidas de pensamiento y acción, sino entregar estrategias para que puedan dirigir su propia vida, según lo que juzguen mejor para sí mismos y la sociedad, esto es, según lo que juzguen mejor para todos.

## 9. PALABRAS FINALES

En este trabajo se ha partido de la idea de un necesario vínculo entre democracia y educación y se ha querido responder a tres interrogantes: ¿En qué consiste la educación democrática? ¿Cuáles son sus principios y lineamientos de acción? ¿En qué se diferencia de la socialización política?

La educación democrática sería, de acuerdo a lo expuesto, aquella educación que incorporando los valores de igualdad y libertad y las virtudes epistémicas de veracidad, justificación y actitud crítica, posee como núcleos centrales a desarrollar: los intereses compartidos, la libertad en la interacción y la participación social. Desde este punto de vista una escuela democrática posee como propósito disminuir las desigualdades sociales que se manifiestan en ella, intentando

<sup>25</sup> GUTMANN, Amy, *Educación democrática. México: Paidós*, 1987, p. 17.

<sup>26</sup> GUTMANN, Amy, *op cit.*, 1987, p. 17.

suprimir las condiciones que las crean y, por lo mismo, justificará las medidas pedagógicas que tome desde el logro de mayor justicia y acceso más equitativo a bienes sociales (principio de igualdad) mediante la libre participación de sus miembros (principio de libertad). Para reconocer una escuela democrática debiéramos observar los propósitos que posee, la justificación de sus medidas y los procedimientos que emplea. Su propósito, como indica Gutmann es la reproducción social consciente.<sup>27</sup> No se trata sólo de socialización política, esto es, de transmitir a las nuevas generaciones los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento aceptadas por los ciudadanos sino de hacerlo a través de crecientes niveles de consciencia de lo que se transmite, de tal modo de establecer las condiciones de los cambios, porque, tal y como hemos señalado en un comienzo, uno de los valores más preciados de la democracia es la estabilidad en los cambios o dicho de otro modo, realizar cambios y transformaciones sin producir desorden y sin recurrir a la violencia.

La educación democrática se concentra, como hemos dicho, fundamentalmente en dos líneas de trabajo, que dan lugar a principios normativos generales de acción. La primera línea de trabajo consiste en crear las estructuras, los procedimientos y las normativas necesarios para configurar una vivencia democrática en la escuela. La segunda línea de trabajo consiste en diseñar un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes.

Cabe preguntarse, ¿qué ha ocurrido en Chile desde la vuelta a la democracia en relación a las dos líneas de trabajo mencionadas? ¿Qué estructuras, que procedimientos y que normativas se han creado para configurar la vida democrática en las escuelas? Y desde el punto de vista del currículum, ¿Qué se ha diseñado en el currículum que permita experiencias democráticas en niños y jóvenes? ¿De qué manera las escuelas se hacen cargo de una educación moral orientada a la autonomía de juicio y de una educación democrática orientada a la participación en la vida social? ¿Quiénes se están haciendo cargo de la formación de nuestros niños y jóvenes en relación a estos puntos o, ya que niños y jóvenes lo están haciendo, en opinión de muchos, más o menos bien a través de las redes sociales y en la calle, nosotros, representantes del mundo adulto podemos renunciar a nuestra responsabilidad educativa?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael, & BEANE, James. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.

BERNSTEIN, Basil. Observaciones en torno a educación y democracia. En: RUIZ, Carlos y ALVAYAY, Rodrigo (comp.). *Democracia y Participación*. Santiago de Chile: CERC, 1988, pp. 197-219.

BRINKMANN, Günter, FRIEDRICH, Leo, HEILAND, Helmut, & LINGELBACH, Karl. *Theorie der Schule. Schulmodelle*. Regensburg, Deutschland: Scriptor, 1974.

COHEN, Elizabeth, & LOTAN, Rachel. "Equity in Heterogeneous Classrooms", en: Banks, J. *Handbook of Research on Multicultural Education*. California: Jossey-Bass, 2004, pp. 736-750.

---

<sup>27</sup> GUTMANN, Amy. *Educación democrática*. México: Paidós, 1987, p.17.

COHEN, Elizabeth, & LOTAN, Rachel. "Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom", en: *American Educational Research Journal*, vol. 32, N°1, 1995, pp. 99-120.

DEWEY, John. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1998.

DWORKIN, Richard. La lectura moral y la premisa mayoritarista. En: HONGJU, Harold y SLYE, Ronald (comp.). *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa, 2004, pp. 101-140.

GUTMANN, Amy. *Educación democrática*. México: Paidós, 1987.

\_\_\_\_\_. Educación democrática. En: ROSENBLUM, Nancy (dir.). *El liberalismo y la vida moral*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, pp. 81-98.

KOHLBERG, Lawrence, & TURIEL, Elliot. Moralische Entwicklung und Moralerziehung. En: PORTELE, Gerhard (ed.). *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, 1978, pp. 13-80.

LOTAN, Rachel. "Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms", en: *Theory into Practice*, vol. 45, N°1, 2006, pp. 32-39.

MINEDUC. *Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*: 2005 Santiago de Chile: Ministerio de Educación, p. 26.

RUBIO, José. *Educación Moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta, 1996.

RUIZ, Carlos. Notas sobre teoría de la democracia y proyectos educacionales en Chile. En: RUIZ, Carlos y ALVARAY, Rodrigo (ed.). *Democracia y Participación*. Santiago de Chile: CERC, 1988, pp. 263-290.

